

Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática

MARIANA FERNANDES DOS SANTOS*

MAICELMA MAIA SOUZA**

RESUMO: Apesar de todas as mudanças sociais por meio de lutas e leis, os processos de descolonização dos currículos ainda é um desafio de muitas tensões para a educação brasileira. Neste artigo, temos como objetivo analisar o discurso pedagógico acerca de como são tratadas as relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Matemática do IFBA-Eunápolis. Fundamentamos este estudo nas teorias do currículo multicultural e de(s)colonial e bases legais para o ensino da Cultura e da História africana e afro-brasileiras, tendo como referencial metodológico a Pretagogia e a Análise do discurso de linha francesa para análise do discurso pedagógico sobre a cultura afro-brasileiras presentificados (ou não) no currículo em questão. Os resultados sinalizam a necessidade de problematização em relação aos efeitos de sentido presentificados pelo Projeto Pedagógico do Curso, na constatação de que a linguagem não é neutra e nem transparente. Podemos afirmar então que uma reformulação curricular que atenda a implantação da Lei 10.639/03 requer uma ampliação no plano prático, conceitual e epistemológico do que significa construir um currículo sob a perspectiva racial, considerando, ainda para as áreas de conhecimento, as epistemologias africanas que descolonizam os currículos e aproximam os conhecimentos dos sujeitos de suas próprias formações acadêmicas.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Currículo; Descolonização; Pretagogia.

Pedagogy or Pretagogy? Movements of sense in the pedagogical speech in Mathematics course

ABSTRACT: Despite all social changes through struggles and laws, the decolonization processes of the curricula are still a challenge of many tensions for Brazilian education. In this article, we aim to analyze the pedagogical discourse about how ethnic-racial relations are treated in the curriculum of the licenciatura degree in Mathematics of the IFBA-Eunápolis. We base this study on multicultural and colonial (s) curriculum theories and legal bases for the teaching of African and Afro-Brazilian Culture and History, having as a methodological reference the Pretagogy and Analysis of the French line discourse to analyze the pedagogical discourse on the Afro-Brazilian culture presentificados (or not) in the curriculum in question. The results indicate the need for problematization in relation to the effects of sense presented by the Pedagogical Project of the Course, in the observation that language is neither neutral nor transparent. We can affirm then that a curricular reformulation that meets the implantation of Law 10.639 / 03 requires a practical, conceptual and epistemological extension of what it means to construct a curriculum from the racial perspective, considering also, for the areas of knowledge, the African epistemologies that decolonize curricula and bring the subject's knowledge closer to their own academic backgrounds.

Key words: Ethnic-racial relations; Curriculum; Decolonization; Pretagogy.



* **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS** é doutoranda em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências/UFBA; docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Língua Portuguesa/Campus Eunápolis.



** **MAICELMA MAIA SOUZA** é Mestra em Educação/UESB; docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Campus Amargosa

Considerações iniciais

As problematizações sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra espaço maior para o debate no contexto atual nas diversas áreas do conhecimento, não se restringindo mais as ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012).

Essa realidade questiona toda a ação pedagógica escolar, de maneira que os currículos, as políticas e cursos de formação de professores são inquiridos a mudar, a repensar sobre suas histórias de teorias e práticas educacionais pautadas no eurocentrismo colonialista. A presença dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito do currículo escolar, a partir da alteração da LDB 9394/96 pela Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) representa um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira, considerando também que essa mesma lei foi alterada em 2008, para incorporação das histórias e culturas dos povos indígenas com a Lei 11645 (BRASIL, 2008).

A lei 10639/03 é o resultado de muitas lutas, mobilizações e denúncias do movimento negro em prol de pressionar historicamente por uma educação que possibilite que os sujeitos vivenciem e se

apropriem do protagonismo do povo negro, bem como a ocupação de diferentes espaços e reconhecimento de sua ancestralidade, “visando preferencialmente que o currículo e seus programas reconheçam como conhecimento escolar as produções sociais e culturais das nações africanas, em suas diásporas no Brasil” (SOUZA, 2016, p.16).

Compreendemos a escola como um espaço que deva oferecer uma educação multicultural (CANEN; OLIVEIRA 2002), um lugar de culturas e socioculturalmente referenciado, visto que, “a diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar” (GUSMÃO, 2003, p.101).

Entretanto o tratamento das diferenças étnicas, raciais e culturais no espaço escolar ainda ocorre com dificuldades ou de forma equivocada por meio de trabalhos isolados, em momentos pontuais, não como uma abordagem inerente aos currículos, como nos apontam os autores (CANDAUI, 2005; GUSMÃO, 2003; GOMES, 2003, 2009), isso quando não ocorre o silenciamento (ORLANDI, 2013) ou a invisibilidade velada nesses lugares, dando prestígios aos conhecimentos de conteúdo conceitual ou ainda foco maior ao formalismo matemático, como ocorre em muitos casos nas licenciaturas da área da Matemática.

Neste artigo, analisamos o Discurso Pedagógico(DP) (ORLANDI, 2006) (PÊCHEUX, 1982) acerca de como são tratadas as relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Matemática do IFBA-Eunápolis,

considerando que para Bernstein (1996) o discurso de qualquer currículo ou programa traduz/reproduz o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial como resultado de diferentes influências dos campos do Estado, do controle simbólico e da economia, bem como de influências internacionais.

O currículo de formação docente em Matemática

A configuração curricular de um curso de licenciatura demanda reflexões bem mais específicas em relação a outros cursos de graduação, isso porque ao longo da construção da identidade docente (GOODSON, 1995), os/as professores/as em formação vão se apropriando de modelos de docência e práticas pedagógicas que podem ser pautadas (ou não) em concepções formalistas ou engessadas. Dessa forma, é necessário que se efetive um projeto formativo que leve formadores e formandos/as a um constante movimento de reflexão crítica sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

Corroborando com a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, (2003), afirmamos que a sala de aula universitária, principalmente da licenciatura, é o lugar de dialogia entre professor/a formador/a e professor/a em formação (SOUZA, 2012), mas também, lugar controverso de atuação de poderes e resistências (COELHO, 2006, 2011). É, além disso, o *locus* privilegiado de formação com vistas a (re)configurações de usos da linguagem como objeto de estudo e instrumento de trabalho. A esse processo, damos o nome de letramento do professor em formação (KLEIMAN; MATENCIO, 2005). Isso porque ingressam às salas de aulas das licenciaturas, estudantes que já são professores e, por isso, em vistas de

reconfiguração de identidades, bem como estudantes que ainda não vivenciaram a docência e, por isso, para estes, os cursos de licenciatura atuam mais em questões de configurações de identidade do professor/a.

Cortela e Nardi (2013) nos chamam a atenção sobre a necessidade de os/as formadores/as de futuros/as professores/as, bem como coordenadores de cursos de licenciatura, estarem atentos aos projetos pedagógicos destes cursos, pois o perfil profissional dos alunos egressos será influenciado tanto pela composição da estrutura curricular, ou seja, pelas disciplinas e a distribuição dessas ao longo do curso, quanto pelos conteúdos desenvolvidos e pelas práticas pedagógicas com as quais tiveram contato, e também pelos ideais formativos dos docentes formadores.

Em meio a isso há uma grande quantidade de professores que possuem uma visão muito reducionista ou simplista da sua prática pedagógica, ao tempo que, também encontramos licenciandos e licenciados que não se sentem preparados e confiantes para atuação como docentes. Neste contexto, Rosa e Schnetzler (2003) observam que há uma ineficiência dos cursos de Licenciaturas que ainda formam seus professores baseados em uma racionalidade técnica, que se caracteriza pela separação entre a teoria e a prática.

Em relação ao curso de Licenciatura em Matemática, diante do que percebemos atuando enquanto docentes no IFBA, no caso da primeira autora, no campus de Eunápolis e da segunda, campus de Valença, no que se refere a essas dicotomias, é que há um distanciamento entre disciplinas Matemáticas (que comumente são chamadas de disciplinas específicas) e disciplinas pedagógicas,

privilegiando cálculos, demonstrações, conteúdos com muitas abstrações e rigor técnico, ligados a temas matemáticos, desprestigiando muitas vezes, os conhecimentos pedagógicos, a crítica e reflexão em perceber qual o perfil dos sujeitos que adentram às licenciaturas e suas necessidades.

Em meio a isso, Moreira e David (2007) nos apontam sobre outra forma dicotômica do conhecimento matemático nas licenciaturas: a matemática científica ou acadêmica e a matemática escolar. Para esses autores o principal foco do trabalho do matemático é a produção de resultados originais. É dada maior importância a objetos como: os níveis de abstração; a busca permanente de máxima generalidade nos resultados; a ênfase nas estruturas abstratas e no processo rigorosamente lógico-dedutivo e a extrema precisão de linguagem. Em relação ao trabalho do professor de matemática que atuará na Escola Básica desenvolve-se num contexto escolar. No plano escolar há necessidade de definições mais descritivas, formas alternativas que sejam acessíveis ao aluno em cada um dos períodos escolares, para demonstrações, argumentações ou apresentações de conceitos e resultados que se tornam valores fundamentais associados ao saber matemático escolar, ou seja, um espaço de dialogia relacional.

Percebemos então que há uma questão a ser tratada relacionada à transposição didática (CHEVALLARD, 1991), nessa diferenciação entre o trabalho do matemático (com a matemática acadêmica) e do professor de matemática (com a educação matemática escolar), já que

A Matemática Escolar inclui tanto saberes produzidos e mobilizados

pelos professores de matemática em sua ação pedagógica na sala de aula da escola, quanto resultados de pesquisas que se referem à aprendizagem e ao ensino escolar de conceitos matemáticos, técnicas, processos etc. Dessa forma, distanciamos-nos, em certa medida, de uma concepção de Matemática Escolar que a identifica com uma disciplina “ensinada” na escola, para tomá-la como um conjunto de saberes associados ao exercício da profissão docente. (MOREIRA; DAVID, 2007, p. 20).

Na esteira desse pensamento defendemos que é preciso romper com os currículos formalistas de formação de professores/as que reduzem a formação docente nas licenciaturas, às relações de poder e resistências, em um currículo de dicotomias científicas e pedagógicas, inviabilizando uma formação de reflexão política e epistemológica que contemple as ausências e invisibilidades.

Em relação a isso Rosa e Schnetzler (2003) nos alertam sobre

[...] – A necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; – a necessidade de superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática. – em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27).

Para isso, acreditamos que a construção de uma formação emancipatória que questione e critique a ciência e a formação de professoras e professores (SANTOS, 2004) seja uma constante, pois os saberes produzidos pelos Movimentos Sociais e seu desencadeamento de ações ainda se fazem ausentes nas políticas curriculares e educacionais (GOMES, 2008), o que distancia a prática educativa da superação do racismo e mito da democracia racial, bem como das construções objetivas e subjetivas de realidades da classe trabalhadora.

Práticas discursivas curriculares na licenciatura em Matemática do IFBA-Eunápolis: Pedagogia ou Pretagogia?

Com a pesquisa de método qualitativo (FLICK, 2002) e modalidade bibliográfica, realizamos uma análise documental em um *corpus* constituído do PPC e do ementário do curso de Licenciatura em Matemática do IFBA, *campus* de Eunápolis.

Mobilizamos para essa análise um referencial teórico-metodológico curricular de matriz africana criado e nomeado de Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco (SILVA, 2013) que entendemos ser importante para desenvolver a formação de professores/as em prol das diferenças étnicas, raciais e culturais, em uma abordagem afrocentrada de educadores/as (PETIT, 2015). Além disso, nos ancoramos na metodologia de análise de discurso francesa visando desvelar os modos de funcionamento dos discursos, focando no que está silenciado no discurso pedagógico (ORLANDI, 2013, p. 27).

O percurso metodológico da pesquisa movimenta-se segundo a questão sobre o que diz o discurso pedagógico em relação ao tratamento acerca das relações étnico-

raciais no currículo do curso de licenciatura em Matemática do IFBA-Eunápolis?

A nossa concepção de currículo é como construção social (GOODSON, 1995) relacionada às identidades como movimento híbrido na concepção de Hall (2011). Nessa perspectiva, nos apoiamos em Petit (2015), que na compreensão de uma cosmovisão africana e embasada em autores como Bâ (1982), Munanga (2009), Oliveira (2006) dentre outros e outras, nos apresenta os princípios da Pretagogia:

o **autorreconhecer-se afrodescendente**, assumindo uma postura autoafirmativa e lembrando sempre a importância da raiz africana para nossa constituição como pessoa; a apropriação da **ancestralidade**, pois fazemos parte de linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. Implica, sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento; a **religiosidade** de matriz africana como base e entrelaçamento de todos os saberes e de todas as dimensões do conhecimento, que gera uma forma de pensar, de estar e de agir no mundo, marcada pela fé inquebrantável na força vital que perpassa o universo (axé); o **reconhecimento da sacralidade** como dimensão que perpassa todos os saberes das culturas de matriz africana, levando a uma postura de identificação, respeito e espiritualidade para com a natureza: “[...] o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios” (SODRÉ, 1988,p.22); o **corpo como fonte**

primeira de conhecimento e produtor de saberes, altar espiritual que faz parte do território natureza, e, como tal, elemento da sacralidade; **a tradição oral** valorizando o conhecimento que é repassado de modo transversal por meio da oralidade, da vivência e da experiência e por todas as formas de falar e vibração dos seres da natureza; o princípio de **circularidade** na relação entre os seres, os tempos e as coisas, a interconectividade do *ethos ubuntu* reforça esse princípio, afirmando a relação comunitária que nos perpassa, pois “[...] uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas” (LOUW, 2010); o entendimento da noção de **território** como espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, espaço este perpassado de sacralidade; a compreensão do **lugar social historicamente atribuído ao negro**, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente (PETIT, 2015, p.122-123).

Construir um olhar crítico sobre o currículo requer que reconheçamos a potência deste instrumento na estruturação de uma sociedade mais participativa e justa, também, na produção

de conhecimentos. Autores como Sacristán (2000) e Santomé (1998) trazem essa constatação, ao criticarem a estrutura fixa do currículo, a seleção de conteúdos e a maneira como a instituição formal de educação se encontra desajustada em relação às realidades de mundo que nela se inserem, direcionando o olhar não somente aos conteúdos escolhidos, como também aos culturalmente excluídos, (ou silenciados) os quais os alunos aprendem igualmente a não considerar como conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Inicialmente, identificamos no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática que, dentro do Núcleo Instrumental e Pedagógico, há um componente de 30h nomeado de “Interface entre gênero e raça: educação e interculturalidade”, destinado para o trabalho pedagógico sobre relações étnico-raciais, conforme indica a ementa¹ do componente. Ao todo, neste núcleo, são 13 componentes, sendo 10 com carga horária de 60h e, 3, com carga horária de 30. Os outros três são de TCC I e TCC II. Já no Núcleo de Optativas, que são 2 durante o curso, aparece uma tabela de componentes optativos, sendo Educação das Relações Étnico-Raciais um deles, com carga horária de 60h, conforme ilustram as imagens abaixo, na Figura 1.

¹ Ainda neste artigo, abordaremos especificamente sobre o conteúdo da ementa.

Núcleo Instrumental e Pedagógico	EDU103	Fundamentos Históricos da Ação Pedagógica	60	00	00	00	60	----
	EDU104	Letras e Produção de Textos	60	00	00	00	60	----
	EDU205	Introdução aos Estudos Acadêmicos	60	00	00	00	60	----
	EDU205	Organização da Educação Brasileira	60	00	00	00	60	----
	EDU206	Sociologia da Educação	60	00	00	00	60	----
	EDU304	Psicologia da Educação - Desenvolvimento	45	00	15	00	60	----
	EDU305	Política e Gestão da Educação	60	00	00	00	60	EDU205
	EDU404	Psicologia da Educação - Aprendizagem	45	00	15	00	60	EDU304
	EDU405	Educação Inclusiva	60	00	00	00	60	----
	EDU501	Filosofia da Educação	30	00	30	00	60	----
	EDU703	Língua Brasileira de Sinais - Libras	45	00	15	00	60	----
	EDU705	Interface entre Gênero e Raça: Educação e Interculturalidade	30	00	00	00	30	----
	EDU805	TCC I	30	00	00	00	30	EMT704

Fonte: PPC do curso de Linc. em Matemática

Tabela 10 Relação das Disciplinas Opativas.

Núcleo	Código	Componente Curricular	Carga Horária			Creditação			Pré-Requisito
			T	P	Total	T	P	Total	
N/MAT	OPT001	Teoria de Galois	60	00	60	04	0	04	MAT403
	OPT002	Álgebra Linear II	60	00	60	04	0	04	MAT302.MAT802
	OPT003	Análise Real	60	00	60	04	0	04	MAT801
	OPT004	Análise em \mathbb{R}^n	60	00	60	04	0	04	OPT003
	OPT005	Introdução à Geometria Diferencial	60	00	60	04	0	04	MAT302.OPT002, MAT801
	OPT006	Teoria das Equações Diferenciais	60	00	60	04	0	04	MAT502, OPT003, MAT702
	OPT007	Topologia dos Espaços Métricos	60	00	60	04	0	04	MAT802
	OPT008	Cálculo Numérico	60	00	60	04	0	04	MAT402, MAT502, MAT602, MAT702
	OPT009	Introdução às Equações Diferenciais Parciais	60	00	60	04	0	04	MAT502, MAT702
	OPT010	Geometrias Não Euclidianas	60	00	60	04	0	04	MAT202
N/EDU	OPT011	Currículo, Cultura e Conhecimento	60	00	60	04	0	04	----
	OPT012	Conteúdos e Metodologias do Ensino da Matemática	60	00	60	04	0	04	----
	OPT013	Educação das Relações Étnico-Raciais	60	00	60	04	0	04	----
	OPT014	Gamificação na Educação Matemática	60	00	60	04	0	04	EMT805

Figura 1 -Fonte: PPC do curso de Linc. em Matemática

Parece-nos, a partir desta estrutura curricular e, observando o lugar e a carga horária destinados para o estudo das relações étnico-raciais, que não há um reconhecimento apropriado da necessidade que essa temática tem na formação inicial de professoras e professores do curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que a carga horária do componente obrigatório corresponde à metade do componente optativo, fato que não favorece a construção de uma identidade coletiva e nem o sentimento de pertencimento.

Se considerarmos os estudos que apontam a ausência dessa discussão na educação básica de forma transversal, (BRASIL, 2004; GOMES, 2005; SOUZA, 2016), para além das datas comemorativas, a saber 19 de abril, 13 de maio, 22 de agosto e 20 de novembro, como preconiza a Lei 10.639/03, vamos concluir que, é nesta

licenciatura, que estes estudantes iniciarão reflexões críticas acerca da formação da nação brasileira sob a perspectiva racial. Há uma lacuna em todas as trajetórias estudantis, a qual não será preenchida com um componente de 30h, que ainda divide a abordagem com mais duas categorias conceituais, densas, e, de igual relevância para formação docente que são gênero e interculturalidade.

Vale salientar que esta lacuna prossegue pelos cursos de formação de professores, não somente pela ausência adequada de organização curricular, mas, também, como consequência no que diz respeito à prática docente no seio de uma sociedade multicultural. Portanto, deve ser preenchida com formação equivalente, (BRASIL, 2004), incluída como parte integrante da matriz curricular, tanto para os cursos de licenciaturas, destinados a

atuarem na “Educação Infantil, anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior” (BRASIL, 2004, p.23) a fim de aproximar os sujeitos sociais da escola de suas realidades culturais.

No corpo do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, há a indicação de atendimento à Resolução CNE/CP nº 1/2004, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, homologado em 19/5/2004, e na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta como essas atividades precisam estar previstas nos cursos de licenciaturas do Ensino Superior. Dessa forma, o Projeto Pedagógico em estudo está planejado da seguinte maneira:

No caso do Curso de Licenciatura em Matemática do IFBA – campus Eunápolis, o atendimento a essa exigência legal na formação do aluno

se dará em atividades transversais, ao longo do curso, nas disciplinas, eventos, seminários, estágios e atividades complementares. Os alunos serão informados pela Coordenação sobre palestras e eventos promovidos pelo Campus e outras Instituições relacionados às questões étnico-raciais na educação. Os alunos do Curso de Licenciatura também têm um contato com o tema, nas disciplinas da matriz, EDU705 – Interface entre Gênero e Raça: Educação e Interculturalidade, EDU206 – Sociologia da Educação, EDU304 – Psicologia da Educação – Desenvolvimento, EDU501 – Filosofia da Educação e EDU305 – Política e Gestão da Educação, e participação nos eventos, tais como, a Semana de Consciência Negra promovido pelo Campus e os Seminários propostos pelo Núcleo de Estudos Integradores. (PPC-LINC.MAT., p.75)

Continuando nossa análise, recorreremos à ementa do componente “Interface entre Gênero e Raça: Educação e Interculturalidade”, destinado ao trabalho específico com a temática, na qual apresenta a seguinte descrição:

INTERFACE ENTRE GÊNERO E RAÇA: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE		Carga Horária (h)		Créditos
		Teórica	30	02
		Prática	00	00
		Estágio	00	00
TOTAL		30	02	
Classificação Obrigatória	Código EDU705	Período 7	Pré-Requisito ----	Núcleo NEDU
Ementa				
A construção do racismo e etnocentrismo. O racismo no Brasil. A questão da identidade individual e de grupos. Multiculturalismo e racismo na educação Brasileira. Políticas de Ação Afirmativa. A construção do conceito de raça e racismo numa perspectiva histórico-social. Discutir as leis 10.639, de 2003 e 11.645, de 2011 e suas diretrizes, bem como seus impactos na formação dos professores e matrizes curriculares.				

Figura 2- Fonte: PPC do curso de Linc. em Matemática

As outras disciplinas que abordam as relações étnico-raciais, as quais foram citadas pelo Projeto, em suas ementas notamos que foram acrescidas, ao final do texto específico do componente de Sociologia e de Psicologia, a discussão “Relação entre escola e identidade social, questões étnico-raciais e direitos humanos.” Já no componente Política e Gestão da Educação, está a discussão “Relação entre trabalho pedagógico na perspectiva da identidade social, questões étnico-raciais e direitos humanos.” E, na Filosofia da Educação, o tema do “Epistemicídio e relações étnico-raciais” é a discussão correspondente.

Todas essas disciplinas são de caráter pedagógico. No que se refere ao conteúdo específico da Matemática, não há nenhuma menção dos conhecimentos históricos e culturais oriundos dos povos africanos e afro-brasileiros, com exceção do História da Matemática, que cita a Matemática no Egito, dentre outras civilizações. Essa constatação reforça a afirmação de Gomes (2012) quando aponta o quanto ainda é restrito às Ciências Humanas e Sociais o debate acerca das diversidades epistemológicas. A lei que institui o ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira tem, também, a intenção de superar as mazelas históricas que a ausência dos conteúdos referentes a estes povos causou na sociedade brasileira. Os sistemas de educação naturalizaram o discurso pedagógico baseado no etnocentrismo, desconsideraram de seus currículos as formas de vida produzidas pela interação entre as culturas que compõem a nação brasileira, relegando aos estudantes negros a responsabilidade por sua própria emancipação intelectual e social. Conforme Nascimento (2012),

Nas escolas públicas, onde os negros são maioria, os instrumentos utilizados para avaliar índices de aprendizagem e desempenho dos alunos e os dados coletados vêm perpetuando um discurso sobre a evasão e repetência, que atribuem a responsabilidade desses resultados aos alunos e professores [...] tirando todo o foco do modelo de educação que não contempla a diversidade humana. (p. 34-35).

Portanto, não há como pensar a implantação da Lei 10.639/03 sem considerar a importância de construir um projeto curricular de educação para além do modelo colonizado e colonizador (GOMES, 2012), que afasta os sujeitos da escola de suas próprias histórias. O reconhecimento da escola como ambiente multicultural, nesse sentido, não é uma proposta, mas uma constatação para superação deste modelo de formação que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (QUIJANO, 2005). Esse afastamento entre a cultura do currículo e a dos meios exteriores causa consequências distintas para vários grupos de alunos, ferindo do princípio da circularidade. Por exemplo,

Naqueles que procedem de níveis culturais baixos a cultura escolar é algo que carece de significado em sua vida presente e em seus projetos vitais. Daí que a resposta seja, em muitos casos, o abandono, a desmotivação, o fracasso escolar [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 74).

Percebemos ao analisar a ementa do componente Leitura e Produção de Texto, que poderiam estar presentes a discussão sobre a tradição oral, bem como o corpo, compreendido como linguagem e discurso na área de linguagens, deveria ser trabalhado como fonte de conhecimento e

produtor de saberes. Além disso, deveria estar demarcado nas ementas dos componentes Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, o debate sobre o lugar social historicamente atribuído ao negro. Ainda analisando o ementário, constatamos que existem poucos/as (em alguns casos, nenhum) autores/as negras ou indígenas nas referências, sendo predominante autores/as não-negros/as, brancos/as.

Seguindo este movimento analítico podemos inferir que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (re)produz discursos pedagógicos que mantém os professores/as em formação presos a formações discursivas e ideológicas de marcos civilizatórios eurocentrados, impedindo que esses sujeitos tenham acesso a outros gestos de leitura e interpretação de discursos que também fazem parte da sua história.

Segundo Orlandi (2013), o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição. Essa contradição vem tanto do sujeito (pessoas que construíram o PPC em análise), quanto do sentido (o discurso pedagógico do PPC), fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (uma proposta formativa com um único marco civilizatório preponderante) e o equívoco de todos os sentidos (ideia de que um único marco civilizatório dará conta de uma formação étnico-racial heterogênea e não hierarquizada).

Isso pode ser explicado quando Pêcheux (1982) nos alerta que as condições de produção do discurso pedagógico escolar/universitário interdita a inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas pela instituição escola. Orlandi (1999) nos ensina que a criatividade (e movência de ação-reflexão

–grifo nosso) instauram o diferente na linguagem. Na medida em que o uso da linguagem pode romper com o processo dominante de sentido, e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas de sentidos.

Nesse sentido nos apoiando nas postulações pechetianas afirmamos que é na linguagem que desvelamos discursos reducionistas (como é o caso do PPC em análise), mesmo que de forma inconsciente (esquecimento nº1 – de ordem ideológica) ou pré-consciente (esquecimento nº2 – de ordem da enunciação), por meio da mobilização do interdiscurso na relação de sentido e saber discursivo, que podemos chamar da memória afetada pelo esquecimento, que é estruturante na constituição de sentido (SANTOS, 2015).

Seguindo o nosso movimento analítico, podemos inferir que o PPC da Licenciatura em Matemática do IFBA/Eunápolis apresenta-se ainda distante de uma prática metodológica na intenção da Pretagogia, em que a formação inicial e continuada de professoras e professores tenham como movimento suleador a vida dos sujeitos, construídas, também, sob as influências das filosofias africanas.

Considerações finais

Neste artigo realizamos um gesto de leitura do Discurso Pedagógico acerca de como são tratadas as relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Matemática do IFBA-Eunápolis. O *corpus* analisado possibilitou a problematização em relação aos efeitos de sentido presentificados pelo PPC e ementário do curso em análise e perceber os efeitos das práticas discursivas no contexto cultural das identidades sociais e étnicas dos grupos e

minorias sociais, historicamente marginalizadas e silenciadas.

Nesse contexto, constatamos que o projeto de curso da licenciatura em matemática, apesar de todo movimento que evidencia a obediência à legislação específica do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na rede regular de educação, requer uma ampliação no plano conceitual e epistemológico do que significa construir um currículo sob a perspectiva racial, considerando, ainda, para as todas as áreas de conhecimento, as epistemologias africanas (como a Pretagogia) que potencializam a descolonização deste artefato cultural e, em sua prática, garantem o reconhecimento do sujeito com sua vida social e cultural.

Por fim, entendemos que este trabalho contribuirá para refletir as concepções de um currículo para as licenciaturas, especialmente da Matemática do IFBA/Eunápolis, que legitimam ou (de)enunciam práticas culturais discriminantes ou emancipatórias. O estudo também poderá contribuir na possibilidade de interpretação desses discursos e na constatação de que a linguagem não é neutra e nem transparente e que por meio dela identificamos ideologias que dominam as práticas curriculares predominantes, bem como as silenciadas.

Referências

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: ZEBRO, JKI: **História Geral da África**. São Paulo: Ed. Ática. 1982.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei 10639/03. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004

CANDAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: __ (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, A.; Oliveira, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

COELHO, F. C. B. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. 226 páginas. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, F.C.B. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2006. 156 páginas. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CORTELA, B. S. C; NARDI, R. Intencionalidades detectadas no processo de elaboração e implementação de um projeto de formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, p. 149-172, 2013.

GOODSON, Ivor. **Currículo – teoria e história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o

corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: _____. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial – Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, v.2, n.2-3, p. 95-108, jan/dez., 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan/ abr., 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós - modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro. Ed: DP&A, 2011

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUSMÃO, Neusa M. **Os desafios da diversidade na escola**. In:(Org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

IFBA. Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Matemática do campus Eunápolis, 2017.

KLEIMAN, A. R. B.; MATENCIO, Maria de L. M (Org.) **Letramento e formação de professores**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M.M.M.S. **Formação matemática do professor - licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª ed. 4ª imp. Campinas – SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

OLIVEIRA Eduardo David. **Cosmovisão Africana**. 3ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje [1982]. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.]. **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. SP: Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores – Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10639/03. Fortaleza, EdUECE, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais** - Perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.227-278.

ROSA, M. I. de F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática./ trad. Ernani F. da F. Rosa 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Mariana Fernandes dos. **A disputa de sentidos da linguagem politicamente correta**:

uma análise discursiva na cartilha do politicamente correto & direitos humanos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia:** construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 242 f.

SOUZA, E. M. de F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, E. (Org.).

Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises. Salvador, Ba: Edufba, 2012, p. 65-87.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projetos pedagógicos na escola e relações étnico-raciais:** o que dizem as experiências de professoras. Curitiba, CRV, 2016.

Recebido em 2018-05-25
Publicado em 2018-08-07